

Artigo

Dossiê: Tempo de pausa ou de crise?

Narrativas “a contrapelo” de crianças camponesas em meio à pandemia da Covid-19

Narrativa “contra la corriente” de niños campesinos en medio de la pandemia de Covid-19

Narratives “in opposition” of rural children amid the COVID-19 pandemic

Cláudia Vianna de Melo

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Bárbara de Oliveira Gonçalves

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Brasil

Recebido em: 08/09/2020

Aceito em: 19/11/2020

Resumo

O presente texto traz análises de uma investigação sobre o lugar político e criativo da infância, enquanto um movimento decolonial de luta e resistência, afirmadas nas narrativas de crianças camponesas durante a pandemia. A participação política destas crianças camponesas ocorreu através da contação de histórias em um programa transmitido ao vivo pela Rádio Camponesa FM 96,7. O diálogo teórico-analítico se efetivou por meio de obras de Catherine Walsh, Moacir Gadotti e Walter Benjamin. Nesse contexto, emerge o reconhecimento de uma pedagogia decolonial frente ao cenário brasileiro de crises – econômica, política, sanitária e social – em contraposição à lógica de mercado.

Palavras-chave: Crianças camponesas. Pandemia da Covid-19 “a contrapelo”. Contação de histórias.

Resumen

Este texto trae los resultados de una investigación sobre el lugar creativo de la infancia como movimiento descolonial de lucha y resistencia en las narrativas que se desarrollan

durante la pandemia. Es presentada la participación política de niños y niñas campesinos, efectuada a través de la narración de historias en un programa radiofónico transmitido en vivo por Rádio Camponesa FM 96.7. El diálogo teórico se desarrolló tras los trabajos de Catherine Walsh, Moacir Gadotti y Walter Benjamin. En este contexto, el reconocimiento de una pedagogía descolonial surge frente al escenario brasileño de decadencia económica, política, sanitaria y social, y en contraposición a la lógica del mercado.

Palabras clave: Niños campesinos. Pandemia de Covid-19 "contra la corriente". Narración de historias.

Abstract

This text brings the results of an investigation about the political and creative place of childhood as a decolonial movement of struggle and resistance affirmed in the narratives of peasant children during the pandemic. The political participation of rural children is presented through storytelling in a live broadcast by Rádio Camponesa FM 96.7. The theoretical dialogue was carried out through works by Catherine Walsh, Moacir Gadotti, and Walter Benjamin. In this context, the acknowledgment of a decolonial pedagogy emerges in the face of economic, political, health, and social crisis in Brazil as opposed to market logic.

Keywords: Rural Children. COVID-19 Pandemic "in opposition". Storytelling.

Introdução

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) tomou conhecimento da ocorrência de diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Até aquele momento não havia identificação do vírus causador da doença. Alguns dias depois, as autoridades chinesas confirmaram a existência de um novo coronavírus, que estava sendo chamado provisoriamente de 2019-nCoV. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS "declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus", batizado de Sars-CoV-2 (Organização Pan-Americana da Saúde [Opas], 2020, s.p.). Em 10 de fevereiro, a OMS decidiu que a infecção provocada por esse novo coronavírus receberia o nome oficial Covid-19. Em 11 de março, a OMS declarou a pandemia dessa doença, com o registro de 118 mil pessoas infectadas em 114 países e de 4.291 mortes nessa data. Dentre outras, as orientações de Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da OMS, foram: "Ativar e ampliar os mecanismos de resposta a emergências; comunicar-se com a população sobre os riscos e sobre como se proteger; encontrar, isolar, testar e tratar todos os casos de Covid-19, além de rastrear todos os infectados" (BBC News Brasil, 2020, s.p.).

Diante da rapidez de propagação, a OMS "trabalha com as autoridades chinesas e especialistas do mundo todo para saber mais sobre esse vírus, como ele afeta as pessoas, como deve ser o tratamento e o que os países podem fazer para responder a essa crise" (Folhapress, 2020, p. 1). Pesquisadores de todo mundo se debruçam sobre

estudos, descrições, exploração e análise de dados sobre o contágio e o impacto em diferentes localidades, classes sociais, grupos etários, gênero, raça, dentre outros descritores de registro, para tratamento dos infectados e desenvolvimento de uma vacina. Ao mesmo tempo, outros estudiosos se detêm a investigar a incidência e letalidade dessa doença para contribuir nas diferentes ações a serem efetivadas pelos órgãos responsáveis pelas políticas públicas. Nesse aspecto, destaca-se a contribuição da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) no desenvolvimento do aplicativo disponível à sociedade, que apresenta os “dados consolidados para as unidades federativas considerando os boletins epidemiológicos mais recentes” (Fiocruz, 2020a, s.p.).

O “novo normal” vivenciado pela sociedade se constitui na adoção de medidas, tais como evitar a aglomeração de pessoas, promover o isolamento e o distanciamento social, a constante lavagem das mãos e o uso ininterrupto de máscaras de proteção; tudo a fim de evitar um número maior de contaminação e de transmissão do novo coronavírus e, conseqüentemente, o colapso do sistema de saúde no atendimento aos infectados.

O brasileiro, que já enfrentava um cenário de crises – econômica, política, sanitária e social –, com a pandemia do novo coronavírus vê-se imerso em um contexto de incertezas quanto ao futuro decorrente de um estado de exceção, e ao mesmo tempo sensibilizado pelo sentimento de perda pela morte de mais de 90 mil vítimas fatais e de mais de dois milhões e meio de pessoas infectadas até julho de 2020 (Deutsche Welle, 2020).

Preocupados, familiares e responsáveis, agentes comunitários, professores da educação infantil, inúmeros pesquisadores da área da infância e ainda educadores, estão a exigir um olhar cuidadoso, acolhedor e garantidor de direitos para as nossas crianças de zero a seis anos de idade visto que se trata de sujeitos sociais, políticos, históricos e geográficos.

Várias entidades se pronunciaram sobre a importância de comunicações oficiais e confiáveis, como também da necessidade de identificação das famílias que se encontravam em situação de vulnerabilidade social e da urgência premente de distribuição de gêneros alimentícios e de higiene, apresentando como proposta a intersetorialidade para a efetividade de ações para com as crianças e suas famílias.

Nesse sentido, houve muitas manifestações contrárias ao ofício do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020c) que propunha alteração no art.º 8º do Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017) no que se refere ao atendimento na modalidade de ensino a distância às crianças de educação infantil. Posicionaram-se contrariamente a essa proposta diversos grupos de pesquisas e entidades, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) – movimento social de âmbito nacional constituído por 26 fóruns estaduais e um

fórum distrital de educação infantil, além de fóruns regionais e municipais distribuídos em todo o território nacional.

O MIEIB, em seu “posicionamento relativo à inserção da educação infantil na proposta de reorganização dos calendários das instituições educacionais”, considera:

[...] que a proposta de reorganizar o calendário letivo das instituições educacionais, do modo como proposto por este Conselho, traz implicações graves para creches e pré-escolas, para as/os profissionais que nelas atuam, para bebês e crianças pequenas, bem como para suas respectivas famílias. (MIEIB, 2020, p. 1)

Em seu documento, o MIEIB critica a proposta de ensino a distância na educação infantil, uma política educacional formulada pelo poder público junto a agências e entidades corporativas como opção educativa em meio à decisão de fechar as escolas durante o período de isolamento social devido à pandemia da Covid-19. De acordo com o documento, tal política fere o direito constitucional à educação, ignorando as diferenças sociais e culturais em que vivem as diferentes crianças brasileiras e suas famílias e reforça situações de desigualdade no país.

Assim, qualquer proposta que permita a legitimação de ações educativas (educação domiciliar, ensino remoto, adoção de sistemas apostilados, dentre outras) que reforcem, ainda mais, as desigualdades sociais e educacionais entre as crianças e suas famílias deve ser evitada a todo custo por este Conselho e pelos demais órgãos governamentais, como entes federativos que têm o dever de garantir o direito à educação de todas e todos no Brasil. (MIEIB, 2020, p. 2)

A história da pandemia “narrada a contrapelo”

Como um paradoxo dos “novos tempos” a pandemia da Covid-19 nos fez perceber (uma vez mais) a falência de nosso modo de vida, ao mesmo tempo em que trabalhamos em meio ao distanciamento social, buscando salvaguardar, sempre que possível, os mecanismos de normalidade que o sustentam. Constatamos que não podemos mais seguir com a superexploração do planeta, dos recursos naturais, dos seres vivos e, particularmente, dos próprios seres humanos sem colocar em risco nossa própria existência. A imensa desigualdade entre países, classes sociais e grupos étnicos e culturais não só ocasiona a barbárie e convulsão social como também afeta mais gravemente em termos de pandemia as populações mais exploradas e já vulneráveis.

Se o vírus que causa a Covid-19 não foi criado em laboratório, tampouco podemos dizer que este seja “natural”, assim como não é “natural” a relação que a sociedade capitalista desenvolveu com a natureza. O modo de produção, voltado para a exploração máxima dos recursos naturais e da força de trabalho dos seres humanos provoca, de tempos em tempos, grandes catástrofes e, longe de impedi-las, o sistema capitalista delas se retroalimenta. A complexa formulação ideológica do capital orienta a sua reconstituição permanente e se alimenta diretamente da prerrogativa do fim das possibilidades e das perspectivas históricas, impondo-se de maneira a colonizar territórios, culturas e povos.

Os povos colonizados não são apenas explorados economicamente, mas se encontram fortemente subordinados pela colonialidade do poder e do saber, uma subordinação inventada a partir de uma violência colonial onde a conquista epistêmica da racionalidade europeia se impõe como pensar único e universal. A colonialidade é então apenas a outra face da modernidade, onde diversos mecanismos são desenvolvidos para desqualificar a filosofia, o conhecimento e a ancestralidade histórica de diversos povos.

A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias. Em outros termos, a modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade. (Walsh et al., 2018, p.3)

A colonialidade do poder instaura uma hierarquia social submetendo as diferenças culturais, raciais, étnicas, de gênero, entre outras, e contribui, assim, para a configuração do capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas as formas de controle da subjetividade, cultura e produção de conhecimento sob a hegemonia ocidental.

Para Catherine Walsh (2010), a dominação colonial se desenvolveu como uma forma particular de pensamento, colocada como verdade única por meio de estruturas complexas e sistemas de poder e saber coloniais que são mantidas e reproduzidas pelas instituições educativas organizadas pelo poder hegemônico ocidental, que dirige e organiza maneiras de pensar e ver o mundo (escolas, universidades, centros de pesquisa, entre outros).

No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. Sin embargo, la genealogía de su uso en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas. (Walsh, 2010, p. 79)

Nossa forma de organização social aponta para a insustentabilidade, em uma economia que se mostra predatória. Entretanto, nossas medidas mais urgentes trabalham pela manutenção da normalidade atrelada ao modo de vida anteriormente conhecido. No campo da educação, currículos, conteúdos e formas de construir conhecimento são formulados historicamente de maneira hierárquica e hegemônica, em um processo no qual não participam as comunidades escolares e cujos conhecimentos legitimados pouco dialogam com os saberes ancestrais das comunidades tradicionais tanto do campo, quanto da cidade, se impondo na forma de diferentes políticas públicas autoritárias.

No entanto, durante a pandemia, com o fechamento das unidades escolares e diante da legítima preocupação da população com a perda dos conteúdos escolares pelos

estudantes, a solução apresentada pelo Estado e por suas corporações foi justamente o ensino a distância, indo ao encontro das demandas do grande capital internacional que enxerga a educação como um campo mercadológico lucrativo e em expansão. Um ensino a distância que se apresenta na forma de “ensino remoto”, que vai se consolidar na proposta do “ensino híbrido”, que combina formas de educação presenciais com o uso de tecnologias (redes e equipamentos) que grande parte da população não tem acesso. Um ensino ainda mais sucateado, além de excludente, que aprofunda as desigualdades, exclui ainda mais as populações negras, camponesas, as mulheres e as crianças.

É instituído assim o “novo normal” da educação, onde o trabalhador docente passa a custear a si próprio, tirando de seu próprio salário o necessário para se manter trabalhando, é a chamada “uberização” do trabalho¹. O sacerdócio é reinstituído sob as ameaças de perda do emprego e redução salarial, os conteúdos curriculares, tratados como doutrinas intocáveis, são depositados continuamente em salas de aula virtuais muitas vezes vazias, pratica-se, dentro da perplexidade do impossível, todo o esforço pela manutenção do antigo sistema educacional vigente, enquanto assistimos a doença, a morte e a insegurança alimentar aumentarem sobretudo nas famílias das crianças que fazem parte da educação infantil pública.

A pandemia que ora devasta o mundo aprofundou as crises econômica, política, sanitária e social que assolam nosso país, que não se traduzem em derrocada para o capital, mas agudizam a precariedade da vida do povo e provocam revoltas, o que, por sua vez, apontam para o recrudescimento do regime.

As medidas de isolamento social, sob o pretexto de proteção sanitária, só podem ser consideradas justas se houver um paralelo nos investimentos ligados à saúde pública. Hoje, somos responsabilizados individualmente pela propagação do vírus e nos orientam, exaustivamente, a lavar as mãos, contudo “a rede de esgoto atende o equivalente a 50,6% da população [...], apenas 46,3% do esgoto gerado no país são tratados” e o “abastecimento de água atende a 83,6% dos brasileiros” (Lis, 2019, s.p.). Embora se proibam as aglomerações, foram as filas intermináveis na porta da Caixa Econômica Federal, onde a população mais pobre passou dias em busca do parco e insuficiente auxílio emergencial promovido pelo governo, que chamaram atenção no noticiário. Assim como não se têm medidas que garantam segurança mínima nos transportes públicos, que circulam superlotados, com passageiros em pé, nos horários de ida e volta para o trabalho. Entretanto, “dois meses após a Prefeitura do Rio decretar a proibição de viagens com passageiros em pé nos ônibus do município como medida protetiva contra o coronavírus, cariocas relatam superlotação nas estações e dentro dos coletivos do sistema BRT” (Haidar, 2020, s.p., grifos do autor).

¹ Segundo Pochmann em entrevista para Antunes (2016), a “uberização” seria uma nova fase de organização do trabalho, caracterizada pela autonomização dos contratos de trabalho, onde o trabalhador negocia individualmente com o empregador sua remuneração e tempo de trabalho, além de arcar com os custos de seu trabalho.

Tais aspectos apontam a fragilidade e incoerência do discurso político oficial e desmascaram a política de isolamento social não só como uma política necessária para salvaguardar vidas, e como tal, elitista e excludente, mas também como uma medida autoritária e destinada ao controle social e isolamento político da população. Uma política que nunca se efetivou plenamente, já que é nas “favelas” a moradia de grande parte da população, - por definição “aglomerados subnormais” - e onde os trabalhadores mais precarizados se mantiveram nas ruas, na luta pelo sustento e em busca da alimentação para sua família.

Assim somos marcados não só pela desigualdade socioeconômica, como também pela distribuição desigual da vulnerabilidade. Mesmo quando todos estamos sob igual ameaça, sabemos que há uma parte do povo que padece ainda mais, seja pelas condições precárias de vida (moradia, trabalho, deslocamento) ou pelo abandono, por décadas, do sistema de saúde público, abandono que atualmente se expressa na falta de leitos hospitalares, respiradores, aparelhos e de equipe médica suficientes. Além da ausência de uma política de testagem em massa, omissão quanto à distribuição de máscaras para a população e higienização de espaços coletivos.

O emprego constante de medidas concebidas como provisórias e excepcionais resulta em indeterminação entre democracia e autoritarismo e banaliza o uso da força, tomando-a como eficiente técnica de governo. Porém, o estado de exceção se configura como norma geral para as pessoas das classes oprimidas e é aplicado jurídica e legitimamente pelo estado de direito, que legaliza o uso da violência e sua apologia em favor da manutenção do poder soberano. Entretanto, compreender as condições históricas sobre as quais ocorreram as circunstâncias e perceber os acontecimentos do ponto de vista dos oprimidos pode gerar uma mudança de paradigma considerável. Para Benjamin, é preciso defender o direito fundamental da dignidade humana e evitar que a ordem política e social vigente seja desfavorável à maioria a quem ela se destina:

A tradição dos oprimidos nos ensina que o "estado de exceção" em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica. O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX "ainda" sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável. (Benjamin, 1987a, p. 226, grifos do autor)

A atual pandemia apresenta a conta do desequilíbrio com a natureza, da desigualdade social e introduz a incerteza permanente. Somos cada vez mais dominados pela assombração de nosso próprio fim, mas sofremos também o abalo em nossas certezas sobre os destinos da humanidade, da natureza, do nosso planeta. A ideologia do “fim da história”, produzida para desacreditar qualquer outra forma de organização social que não fosse o capitalismo, se abala diante da impossibilidade de prosseguir como estamos. A estabilidade sobre a qual repousam os marcos do capitalismo

pretensamente eterno e imutável se encontra sob ameaça ao aprofundar as crises. É preciso inaugurar o tempo dos fazedores de destino. É preciso conscientizar as classes populares de seu lugar enquanto construtores, continuadores da história. E é na perspectiva da pedagogia decolonial, através de uma crítica profunda à retórica da modernidade, que isto se torna possível, uma pedagogia que envolve muito mais do que apenas os sistemas formais de ensino, mas que também abrange os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder, que dialoga com as experiências e formas de organização, luta e resistência das comunidades e dos movimentos sociais e populares dos povos colonizados.

É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. (Walsh et al., 2018, p. 3)

Não será esta, uma vez mais, a história dos vencedores sobre os vencidos, mas a história das lutas de nosso povo, uma história que não cessa em si mesma, que traz à tona um passado vivo, comum e coletivo, que se liga à história de quem somos e que potencializa nossa atuação no presente histórico. Para Benjamin, “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (1987a, p. 229, grifos do autor). Os acontecimentos históricos dizem respeito à vida em sociedade, são indissociáveis da vida humana e da prática política – política no sentido de participação dos acontecimentos, dos fatos históricos dos quais não somos expectadores, mas atores, sujeitos ativos e determinantes. Perceber-se enquanto sujeito político, atuante no mundo e fazedor da história da humanidade é um processo de conscientização que envolve o ato de educar e de educar-se a si mesmo.

A participação política da criança camponesa em programa radiofônico e a criação de outro mundo

Para pensarmos a educação como um ato eminentemente político neste momento de pandemia, não neutro e por isso mesmo em constante disputa para uma educação pós-pandemia, trazemos a experiência da participação política de crianças camponesas na Rádio Camponesa FM 96,7 do dia 11 de julho. Essa experiência nos remete à criação de outro mundo a partir de reflexões sobre as narrativas radiofônicas de Walter Benjamin em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt, no período de 1927 a 1932.

Constatamos que a proposta da emissora, que se efetiva por meio de contação de histórias pelas crianças, constitui uma “pedagogia a contrapelo” da história pedagógica do mundo capitalista, em uma produção de cultura pelas crianças em suas relações com os adultos, na singularidade dos assentamentos. Visualiza-se, por meio dessa experiência, a possibilidade de outras pedagogias, outras formas de se conceber as

crianças, compreendendo como criam para si um mundo próprio, inserido em um mundo maior.

Era um dia pouco ensolarado do feriado de Corpus Christi no ano de 2020. Como ocorria em todas as quintas-feiras, no horário das 12h12min, as locutoras Lourdes Sanches e a sua companheira Amanda esperavam o início de mais uma conversa, ao vivo, sobre educação. Ao fundo, ouvia-se uma música entoada por crianças que tinha este refrão: “Sou filho da Mãe Terra, que eu aprendi a amar!”. O acolhimento aos ouvintes era marcado por palavras de saudação e explicações sobre a proposta do dia (lembrando-lhes que o programa também estava sendo transmitido por redes sociais).

A participação das crianças consistia na contação de uma história, previamente escolhida por elas, para a “companheirada”, como é chamado o grupo de crianças. Depois de aclamadas nominalmente e parabenizadas por sua participação no evento, cada uma das sete crianças, que cursam o ensino fundamental em escolas da rede pública do campo no estado de São Paulo – Iarley, Alexia, Sofia, Ana Júlia, Rafaela, Maria Luísa e Lieria –, tem início a contação de sua história com as seguintes palavras de ordem: “Quarentena Sem Terra. Alimento saudável² é um direito! MST em defesa do SUS!”.

Sofia, uma criança que está começando a leitura, é a primeira a se apresentar. Ela recitou duas parlendas: uma do Joãozinho e outra da Baratinha. Quando terminou, Lourdes Sanches estendeu o agradecimento a toda a família:

– Parabéns, Sofia; parabéns, Maria Carolina, sua irmã gêmea, que contribuiu semana passada, e parabéns, Pâmela, pela educação das crianças em tempo de pandemia, porque você está sendo colaboradora da aprendizagem a distância e trabalhando todos os dias, arduamente, nesse processo de alfabetização das suas filhas! (Locutora Lourdes Sanches)

Amanda também saúda os ouvintes, em especial, uma pessoa que foi participante da fundação da Rádio há 21 anos, e lembra a todos que essa emissora é de trabalhador para trabalhador. Lourdes complementa:

– A semente plantada anos atrás está se espalhando na criação de várias rádios comunitárias; essas rádios todas precisam ser ouvidas porque se aproximam realmente dos trabalhadores e trabalhadoras com o seu jeito de falar e, também, se aproximam dos temas e assuntos dos assentamentos! Vamos continuar disseminando a sementinha! (Locutora Lourdes Sanches)

Em seguida, Iarley deu início à contação de sua história:

– Vou contar uma história sobre o gafanhoto e as formigas. O gafanhoto e o seu amigo, que era um grilo, gostavam de cantar. O grilo trabalhava um pouco. Havia um filhote de gavião que odiava música e perseguia o gafanhoto. Naquele verde de grama era impossível achá-lo, mesmo com o olho de gavião! Ali perto moravam as formigas, que sempre trabalhavam para o inverno. Um dia,

² As crianças sem terrinha tem levantado a bandeira de luta política pelo direito ao alimento saudável, de verdade e sem veneno (agrotóxico). É parte da luta pelo direito à vida, ao desenvolvimento e à saúde, e se traduz no direito camponês à produção agroecológica e se estende na forma de garantia de alimentação saudável para a população brasileira.

muito, muito perto do inverno, a formiga saiu do formigueiro; ela adorava cantar e dançar, “essas coisas”. Só que ela teve que sair de fininho, pois a rainha tinha as maiores antenas e ouvia tudo! Mas ela tinha até umas antenas maiores. Por isso, ela foi bem devagarzinho e conheceu o grilo e o gafanhoto, pois eles queriam fazer um trio. Só que a rainha descobriu e ordenou que ela voltasse rapidamente pro serviço. No inverno, o gavião queria se vingar do gafanhoto; naquele branco do inverno, era facinho. O gafanhoto e o grilo já estavam congelando, se separaram e foram para um lugar diferente. Bem, a formiga, que era até mais auditiva, estava em seu formigueiro. Só ela conseguia ouvir os gritos do gafanhoto, pois o gafanhoto estava com muito frio. A rainha percebeu que ele sofria. Ela, então, mandou que todas as formigas fossem buscar o gafanhoto e nomeou ele “rei”. (Iarley, criança participante do evento)

Lourdes comenta que a história escolhida por Iarley é um contraponto à clássica fábula de Esopo³ “As formigas e o gafanhoto”, na qual se valoriza o trabalho em detrimento da arte: pelo fato de o gafanhoto ter passado o verão compondo e cantando melodias, acompanhado por seu violino e não ter estocado alimento, as formigas lhe deram as costas, recusando-se a lhe dar de comer. Lourdes afirma que essa fábula retrata uma sociedade em que se valoriza apenas o trabalho, o capital e a produção material, enquanto na história contada por Iarley observa-se o equilíbrio entre a produção de alimentos e a arte. Para ela, a versão apresentada por Iarley ressalta a importância da arte na vida das pessoas, constituindo-se também em alimento para a vida.

A seguir, Alexia dá início à contação da história do nascimento dos quatro filhos da mamãe natureza:

– Boa-tarde, ouvintes! Essa é a Rádio Camponesa. A mamãe vai me ajudar e ela se chama Luciene. Eu vou contar a história da mamãe natureza, que tinha quatro filhinhos: o Sol, o Vento, a Água e a Terra. O Sol nasceu tão pequenino, do tamanho de um ovo frito. Mas o Sol cresceu tanto, tanto, que teve que subir lá no alto para iluminar todo o dia; assim, o Sol ilumina o dia inteiro! Ele caminha lentamente de um lado para o outro bem devagar e sem pressa. E, quando chega a noite e a hora de dormir, o Sol vai se deitar, põe o seu pijama e vai para a cama. Quando chega de manhã, bem cedinho, o Sol é o primeiro a acordar [canto da Alexia]: “Eu acordei bem cedinho! Bem cedinho! Bom dia! Bom dia! Bom dia! [...]”. O Vento nasceu soprando bem devagarinho, bem de fininho, pra gente respirar. Vento, por que você não canta um canto? [canto da Alexia]: “Vento, venta pra cá, Vento, venta pra lá, pode assoprar o ar [...]”. A Água, quando nasceu, era só uma gotinha pequenina que brotou do fundo da terra e agora está nos córregos, rios, mares, oceanos e nunca para nem envelhece [canto da Alexia]: “Uma gotinha, duas gotinhas, as gotinhas todas juntinhas formaram a água. Quero água pra beber, quero água pra beber!”. A Terra, quando nasceu, era uma poeirinha, bem pouquinha e escolheu ficar em um lugar bem seguro. Também, pudera, a Terra gera vida, que é protegida pelo Sol e pelo Ar [canto da Alexia]: “Sementinha que vem da Terra se aproximou, dentro dela o Sol esquentou, veio a Água e molhou, veio o Vento e soprou, a sementinha floresceu, você e eu!”. Assim é a natureza que cuida de cada um de nós. Sim, essa história não tem fim, nem pra você nem pra mim! (Alexia, criança participante do evento)

Após um pequeno intervalo, durante o qual se ouviram músicas cantadas pelas crianças, Amanda e Lourdes informam que naquele bloco serão discutidos assuntos pertinentes à pesquisa da Fiocruz, consubstanciada na elaboração de uma cartilha que aborda os impactos psicossociais das crianças na pandemia da Covid-19 (Fiocruz, 2020b), com a presença da pesquisadora Débora Noal da referida instituição.

³ As fábulas de Ésope fazem parte da herança cultural europeia, pertencendo, originalmente, à literatura de cunho oral; conhecido pela sua grande habilidade de contar histórias, muitas fábulas foram atribuídas ao escravo grego Ésope, que viveu na Grécia durante o século VI a.C.

Segundo as apresentadoras, é importante que os pais e demais familiares compreendam que a pandemia, além de não atingir apenas os grupos de risco, pode também provocar algum tipo de sofrimento nas crianças devido à nova rotina imposta a elas nesse tempo de excepcionalidade. Lourdes se dirige então a um público mais amplo, se solidariza com o momento difícil de isolamento social a que estão sujeitas muitas crianças, principalmente das cidades e pede aos responsáveis dessas crianças que busquem entender essas dificuldades, aludindo, como por exemplo, a sentimentos de medo e solidão, ou perda de apetite e de sono, irritabilidade e até mesmo algum comportamento mais agressivo. Lourdes completa a sua fala sugerindo aos pais que promovam uma rotina de ajuda para as crianças nas tarefas de casa e da roça, como também de atividades de contação de histórias para as crianças e contação de histórias delas para os adultos, apresentação de peças teatrais para os adultos, além de reservarem um tempo para que as crianças possam simplesmente brincar.

As apresentadoras parabenizam os familiares pelo trabalho com as crianças neste tempo de pandemia, extensivo à Fiocruz, e refletem, juntamente com os ouvintes, sobre a condição das crianças de assentamento nos territórios de campo pois, segundo Lourdes, as crianças camponesas não estão passando por qualquer tipo de confinamento porque têm os seus quintais e também espaços de terra para brincar sem aglomeração. Ela lembra as crianças em situação de vulnerabilidade social:

– Diferentemente das crianças de assentamento, para as crianças de periferia da cidade há mais desigualdades sociais e econômicas porque não há espaço físico para elas, dentre outros determinantes. (Locutora Lourdes Sanches)

A contação de histórias apresentada em seguida foi fruto da contribuição da professora Andréa Ferraz, do segundo ano do ensino fundamental da Escola Messias Sodré do Campo, bairro da Pedra Branca, município da Itararé, SP.

Ana Júlia Machado, que tem sete anos de idade, contou a história da personagem Tati, que viajou para a região Nordeste do Brasil com o objetivo de conhecer a região, a singularidade de seu povo, suas roupas características, músicas, danças e artesanato. Ao retornar, ela relata a sua viagem às amigas em um encontro regado a café, ensina-as a dançar e as presenteia com guarda-chuvas do Frevo. Já a Maria Luísa contou a história “O pequeno polegar” (Perrault, 2004).

Em seguida, Lourdes nos convida à seguinte reflexão:

– Os pequenos vencendo o gigante! Para nossa conjuntura, nós, trabalhadores (as) organizados (as) na luta, precisamos derrubar quem nos explora. Esse grande capitalismo em suas diferentes faces e que agora, no tempo de pandemia, o governo tenta aprovar várias medidas provisórias que atentam contra os direitos dos trabalhadores. Um deles, por exemplo, nessa semana que está aí no ar, voltada para a educação. É que o governo lança medida provisória que os reitores das universidades públicas não sejam jamais escolhidos por votação democrática, pelo contrário, que sejam por indicação do governo. Isso significa que as universidades públicas deixariam de ser um espaço democrático com autonomia. Passariam a ser um braço desse governo fascista, que quer dominar a ideologia e quer proibir a consciência crítica dos nossos estudantes, além de direcionar a

universidade para um espaço onde a ciência não seja mais garantida e onde o pensamento crítico e a formação de conhecimento sejam abolidos e subjugados. É uma medida severamente fascista e isso precisamos evitar. Então, os pequenos, no caso, os universitários e estudantes, têm que se organizar, assim como vários segmentos da sociedade. O mundo da academia já se manifestou contra essa medida e precisa que o nosso congresso desaprove essa medida provisória. (Locutora Lourdes Sanches)

Após Rafaela contar a história “O menino que tudo queria” (Mendes, s.d.), Lourdes deu continuidade à proposta da Rádio Camponesa trazendo reflexões a partir da contação das histórias das crianças mas, sobretudo, trazendo significativos questionamentos à comunidade camponesa e a outros ouvintes:

– Será que o dinheiro nasce da árvore? O menino plantou dinheiro porque ele queria comprar tudo, tudo, não tinha fim a lista dele. Vendo o pai cansado de tanto trabalhar para fazer o gosto do menino, esgotado, não conseguia mais parar de trabalhar. O que nos ensina a Rafaela com essa história? Criança também precisa valorizar o dinheiro. De onde vem o dinheiro? Do trabalho suado do pai e da mãe para manter a família. A criança, além de valorizar o suor para consegui-lo, tem que priorizar o que é necessário comprar em casa para, no final do mês, pagar as contas. As contas que o pai do menino não conseguia pagar no final de mês. Essa é a realidade de muitos de nós, povo brasileiro, com tanta conta a pagar no final de mês e está difícil, né? Inclusive com uma pequena ajuda emergencial de 600 reais⁴, que demora a chegar, e com o preço da alimentação aumentando e o dinheiro encolhendo. Inclusive, estão para aprovar dois meses de ajuda emergencial, mas, de apenas 300 reais. Amanda, 300 reais conseguem garantir e manter as necessidades básicas de uma família? (Locutora Lourdes Sanches)

Amanda responde que não é possível viver com o valor de R\$ 300,00 reais por mês e acrescenta:

– Muito pertinente essa história escolhida pela Rafaela. As crianças precisam saber que há muitos gastos em casa e que tudo vem de muito esforço e de muito trabalho. Quem mais precisa desse auxílio são as famílias que estão em estado de vulnerabilidade, que têm esse quadro aumentado em virtude da demora de recebimento desse auxílio. (Amanda, criança participante do evento)

Em seguida, Lieria procede à contação da história “Pedro vira porco-espinho” (Tokitaka, 2017). Após a leitura, as apresentadoras agradecem aos sem-terrinhas, à escola, à professora das crianças e aos companheiros.

A participação de Ariane, outra criança do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST-PR), mostra-se extremamente coerente com os acontecimentos daquela semana no que se refere às manifestações internacionais contra o racismo e o fascismo:

– Eu sou povo. Quem é essa gente que caminha em frente? De quem é essa fala que o grito estala? De quem é essa voz que no peito corrói? De quem é essa terra de que o latifúndio encerra? De quem é esse chão onde pisa o patrão? Olha aqui, meu senhor, eu me apresento: Eu sou o povo! E essa gente que segue em frente? Essa fala que o grito estala, essa voz que no peito corrói, e essa terra que o latifúndio encerra? E esse chão onde pisa o patrão? Escute agora! Tome ciência! Essa gente tem licença e se o senhor tiver coragem, deixa agora de bestagem; essa gente tem história, desafio e trajetória. Essa gente, que o senhor não nota, carrega o Brasil nas costas e não caminha pra derrota; essa gente que vem vindo é o povo marchando em tropa. (Ariane, criança participante do evento)

⁴ O Decreto Nº 10.316 (Brasil, 2020b) regulamenta o auxílio emergencial de que trata o art. 2º da Lei nº 13.982 (Brasil, 2020a), estabelecendo “medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19)”.

A apresentação é encerrada com muitos agradecimentos, em especial às crianças que têm contribuído com a Rádio e, ainda, na voz de Júlia Rocha, foi compartilhada uma canção cujo tema era o racismo e o preconceito existentes com relação à população negra.

Observa-se, assim, que a Rádio Camponesa FM 96,7 priorizou temas importantes e atuais, em um cenário de crises pela qual a sociedade brasileira está passando. Por meio da contação de histórias escolhidas no acervo a elas disponibilizado, as crianças são valorizadas em seu papel como sujeitos sociais, com direito a livremente expressarem sentimentos, interesses, desejos, tristezas e alegrias. Essa escolha se faz mediante interação prévia com a diversidade de livros e com o afetamento do tema perpassado no cotidiano da criança. Desse modo, nesse lugar em que se debate educação há mais de duas décadas, a emissora, por meio das vozes das crianças, apresenta a criação de outros mundos possíveis aos ouvintes e à sociedade como um todo.

A escolha das radialistas por adotar um método dialógico com as crianças durante a contação de histórias revela uma das maiores preocupações do movimento, que diz respeito à educação das crianças sem terrinha. A estrutura deste momento que valoriza a participação infantil na rádio camponesa manifesta a importância de sua participação na vida social, mas também as coloca como produtoras de cultura e agentes transformadores da história de suas próprias vidas, e pode ser considerada uma proposta de caráter educativo desenvolvida pela rádio que visa a refletir junto às crianças sobre as histórias contadas por estas em diálogo com a realidade da vida social destas famílias e das classes sociais a que pertencem.

É possível ainda estabelecer uma correlação entre a contação de histórias por crianças promovida pela Rádio Camponesa FM 96,7 e as narrativas radiofônicas de Walter Benjamin que, no período de 1927 a 1932, apresentou, em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt, narrativas sobre diferentes temas relacionados à arte, técnica, política, cultura, história, memória e experiência. Embora o público-alvo escolhido fossem as crianças, devido à relevância dos temas tratados, as famílias também se interessavam e participavam como ouvintes. Dos 86 programas escritos sobre conferências, leituras literárias, resenhas de livros e histórias infantis, Benjamin leu e interpretou 60. Os temas tratados tinham especificidades para as crianças e, mesmo com pouca idade, elas eram trazidas para o seio das narrativas como participantes que eram da sociedade alemã:

Não preciso explicar a vocês porque o tema de hoje está relacionado com Berlim. E receio também, que nem seja necessário descrever as casernas de aluguel para vocês. Pois todos vocês as conhecem. E a maioria as conhece também por dentro. Por dentro, eu me refiro aqui não só aos apartamentos e quartos, mas também aos pátios, três, quatro, cinco, ou até seis pátios dos fundos que as casernas de Berlim possuem. Berlim é a cidade com o maior número dessas casernas em toda a Terra. E com isso aos poucos, com o passar dos séculos, veio a se tornar um pesadelo – é o que tentarei explicar a vocês hoje... Abram seus ouvidos, vocês já podem ouvir o que não conseguem aprender com tanta facilidade nas aulas de alemão, de geografia ou de moral e cívica, mas que para vocês pode ser importante. Pois todos vocês devem entender o que se quer dizer

quando se fala da grande luta contra as casernas de aluguel, que a Grande Berlim começou a travar a partir de 1925. (Benjamin, 2015, p. 87)

Nos assentamentos, as crianças camponesas vivenciam a luta pela terra e têm a experiência de uma educação realizada com aqueles que lutam por seus direitos, por sua existência em meio aos ditames do capitalismo. Essa educação é efetivada por meio da música, da arte, das danças de roda, das brincadeiras nos quintais de terra batida, da participação no cultivo da roça para que o alimento saudável chegue às suas mesas, pela luta ao direito à educação e pelo direito à terra. A Carta da Terra, nesse contexto, é plenamente coerente com a educação dessas crianças:

A Carta da Terra emerge como uma declaração de princípios éticos e valores fundamentais para a construção de uma sociedade global mais justa, sustentável e pacífica. Ela inspira todos os povos a um novo sentido de interdependência global e responsabilidade compartilhada; ela nos desafia a examinar nossos valores e princípios éticos. [...] A construção de uma nova forma de existência no planeta implica aprendizado sobre nossa escola, nosso bairro, nossa casa, nossa cidade e sobre como podemos transformá-los num lugar de vida comunitária em que a corresponsabilidade pela criação da “vida que se vive” é construída solidária e democraticamente. Um lugar que vai se configurando a partir da participação de pessoas, grupos humanos e unidades sociais, entrelaçando a sociedade civil (todas e todos nós, pessoas da vida de todos os dias), o poder público (pessoas e instituições escolhidas por nós e que nos representam) e o mundo empresarial (as pequenas, médias e grandes corporações de realização de trabalhos produtivos). O desafio é reencantar as crianças, adolescentes, jovens e adultos para que percebam seu pertencimento ao planeta. (Gadotti, 2010, pp. 7-8, grifos do autor)

Considerações para uma questão final

Identificamos, com o trabalho de investigação sobre a participação política das crianças camponesas na Rádio Camponesa FM 96,7, uma pedagogia “narrada a contrapelo” como proposição contrária à lógica de mercado. Constatamos, na ocasião, que essa pedagogia se apresenta potente em uma possibilidade de trajetória de participação política de crianças a ser contemplada na luta e militância de pesquisadores, educadores, familiares, agentes comunitários, profissionais da educação de crianças e diferentes entidades envolvidas em políticas públicas para a garantia dos direitos legais das crianças de zero a seis anos.

Consideramos, em nossas reflexões, uma concepção ainda presente na maior parte da sociedade moderna, que define as crianças como seres incapazes e incompletos. Trata-se de uma lógica que procura mantê-las assim, na medida em que torna o espaço/tempo de vida na crise epidêmica como um lugar inviável para a autonomia, liberdade e cidadania das crianças das classes minoritárias e, ainda, em situação de vulnerabilidade social.

Para além de uma suposta impotência natural, essa concretude das relações sociais, econômicas e culturais tem imposto a reprodução de preconceitos e o alargamento das desigualdades como garantia da manutenção hierárquica de distribuição de poder na sociedade, visando, dessa forma, não só à continuidade da exploração capitalista

por meio de dominação territorial, epistêmica, cultural, etária, racial e de classe, como também à colonização da experiência e dos modos de vida:

A atual literatura romanesca juvenil, [...] nasceu no solo de um preconceito inteiramente moderno. Trata-se do preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. No entanto nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrativo, brinquedos ou livros – supostamente apropriados às crianças. Desde o Iluminismo, essa tem sido uma das preocupações mais estéreis dos pedagogos. Em seu preconceito, eles não veem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas. As crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. (Benjamin, 1987b, p. 237)

A ideia de que a criança é um ser irracional, movida unicamente pelos desejos e guiada pela impulsividade está absolutamente de acordo com a ideia de barbárie e ignorância relacionada às civilizações colonizadas:

Cada indivíduo, mesmo antes do nascimento, vivencia esse processo, visto que lugares, práticas, objetos e língua destinados a cada criança já se encontram organizados por seu grupo de origem. Nesse sentido, toda criança é território a ser colonizado, deve aprender uma língua, costumes, saber seu lugar. Pela palavra do outro a criança será nomeada/definida. Nomeia-se a raça, o gênero, a etnia, a condição etária e geracional. (Aquino, 2015, p. 96)

O discurso racionalizante, proprietário do saber legitimado, trabalha construindo estereótipos e reduz, castra e desqualifica continuamente a criança. Ao assim considerá-la, possibilita sua colonização e repressão por meio daquilo que irá chamar de educação: “A educação das crianças funciona como um instrumento político de manutenção do colonialismo e das relações coloniais” (Barreiro & Faria, 2016, p. 257).

A educação ocorrerá, assim, de forma organizada, sistematizada e institucionalizada por meio da escolarização, que se torna cada vez mais precoce, antecipando os processos de submissão dos sujeitos, castrando seu potencial criativo, colonizando seu corpo e rompendo com a capacidade do pensamento dialético (que envolve o pensar e o agir). Ao mesmo tempo em que as aproximam de determinados conhecimentos, afastam-nas de seu contexto cultural, inculcam-lhes a ideologia individualista, meritocrática e competitiva, passam a controlar seus corpos e selecionar quais saberes são legítimos e quais não são. Passam a ser treinadas em habilidades e competências exigidas pelo sistema, alienadas dos processos sociais e afastadas de qualquer possibilidade de análise crítica da realidade:

[...] é preciso pensar sobre a força profética que a educação tem ao vaticinar sobre as crianças. Ao dizer-lhes o que devem e o que podem ser. Ao prescrever, ao julgar. Ao reduzir – em sua vocação fundante por normalizar, normatizar. E ao mesmo tempo porque é fundamental ter em conta a capacidade poética das crianças de irrem “até o fim”, a despeito dessas profecias, muitas vezes contrariando essas profecias. A capacidade que as crianças têm de teimosamente resistirem em sua força infantil e no gesto brincante que cria novos mundos, novas relações, novas realidades. (Vasconcellos, 2016, p. 282, grifos da autora)

Diferentemente da lógica racionalista, consideramos que as crianças são sujeitos sociais, históricos e políticos que fazem parte de grupos sociais específicos com quem partilham

não só características identitárias e noções de pertencimento, como também constroem conhecimento de mundo e produzem cultura. Brincam, e ao brincar, as crianças não apenas “passam tempo”, mas exercem sua criatividade sobre o mundo, reajustando os elementos da realidade e rompendo com a lógica reprodutivista e colonialista. Ou seja, “as crianças produzem culturas e isto parece ser uma ameaça à ordem capitalista e ao ciclo de produção, reprodução e consumo” (Macedo et al., 2016, p. 47). Nesse exercício de pensar brincante, de vivenciar a sua própria realidade, de refletir a respeito dela reconstruindo-a, podemos vislumbrar uma maneira própria à infância de resistir às opressões, transgredindo o que lhes é imposto, desobedecendo e reinventando as formas de luta:

As questões etárias, de gênero, de raça quando atravessadas por questões de classe se acentuam, promovendo um processo de colonização das famílias e das crianças, no qual a negação de suas identidades as coloca em condição de subalternidade. Entretanto, tal processo, embora dominante, também é marcado por resistência e as crianças têm um papel central na sua condição de potência e criação, bem como na sua condição de “Hemisfério Sul”, território colonizado. Nesta condição, podemos buscar a perspectiva das crianças para reinventar a emancipação social dos grupos colonizados, como classes e grupos identitários subalternizados. (Aquino, 2015, p. 101, grifos da autora)

As culturas infantis trazem, assim, importantes contribuições para refletirmos sobre a emancipação dos povos colonizados e libertação dos oprimidos, afinal, “se nós adultos temos respostas prontas para as questões que o mundo nos apresenta, a criança nos coloca perguntas que não se resumem necessariamente àquelas que podem ser respondidas pelo adulto.” (Pulino, 2018, p. 417). É preciso contrapor a educação do capital e seu modelo pedagógico colonizador a um processo que respeite as diferenças, valorize a diversidade cultural e permita que as crianças explorem suas formas de se manifestar, agir e modificar o mundo em que vivem:

Os estudos pós-coloniais nos ajudam a problematizar a estrutura capitalista e colonizadora da sociedade e a reprodução de concepções naturalizadas que desqualificam e castram os sujeitos, as subjetividades e legitimam as desigualdades e explorações. O que significa propor olhares que subvertem a ordem escolar vigente, que transformam experiências em práticas, em atividades, em disciplinas, que classificam e avaliam linguagens e subjetividades, que normatizam os desenhos, os corpos, os sonhos. Recomendamos uma “desobediência epistêmica”, de não pensar o processo educativo de forma adultocêntrica, de reconhecer a criança como dialética, produtora de cultura e participante da vida social. (Macedo et al., 2016, p. 38, grifos dos autores)

A criança política, sujeito ativo, participante da vida social, produtor de cultura não é um ser passivo sobre o qual se inserem saberes predeterminados. O lugar da infância não deve ser encarado como o da incapacidade, mas das possibilidades, da potência, da criação, da experiência e da experimentação: “Dessa perspectiva de infância é possível propor uma pedagogia descolonizadora, como utopia, no sentido de permanente busca e de criação e invenção” (Aquino, 2015, p. 102). É neste sentido que apontamos a pedagogia decolonial como uma necessária construção coletiva, que se faz e refaz a partir de práticas sociais diversas entre povos colonizados e também entre suas crianças. É preciso rechaçar todas as tentativas dos desesperados “novos normais” que são apresentados, desconstruindo medos e certezas que balizam as narrativas que

se impõem à força de dispositivos normativos (trabalho, escola, família, sociedade) que ganham força sob o discurso da estabilidade, da possibilidade única de vida, da previsibilidade num mundo repleto de contradições. É preciso se posicionar desde já a partir da diferença colonial, reconhecendo que outras formas de pensar são possíveis, movimentando-se assim na perspectiva de um mundo mais justo, seja em meio à pandemia da Covid-19 e também depois desta, e trabalhando para evitar tragédias humanas na proporção que vemos atualmente.

As crianças pequenas, hoje, conquistaram um tempo raro em família, mas um tempo que também é usado para a manutenção da vida por meio do trabalho doméstico que, para muitas famílias, é também o tempo do trabalho agora remoto. Enquanto isso, as crianças, muitas vezes confinadas em espaços pequenos, querem brincar, precisam de outras pessoas para conversar sobre o que está acontecendo, sobre o que sentem, sobre as coisas em geral, o que pode parecer insignificante para os adultos, mas são importantes para elas naquele momento; elas precisam de outras pessoas para interagir, trocar, para jogar e brincar. Não querem ser subestimadas, tratadas como incapazes ou idiotizadas. Pelo contrário, “a criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas [...]” (Benjamin, 1987b, p. 237).

Assim, se a situação da pandemia agravou o cenário social e aprofundou as desigualdades, o caso das crianças não foi diferente, como defendia Benjamin (1987c, pp. 247-248): “A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes de povo e da classe a que pertencem. [...]”⁵. Como parte da sociedade, as crianças sentiram os efeitos da pandemia, mas de formas diferentes, de acordo com a realidade que se apresentou para suas famílias, com diferenças significativas e similaridades dentro do grupo social a que pertencem, mas, além disso, sentiram especificamente algumas questões por sua condição de criança.

Estamos em estado de excepcionalidade, em que temos o premente dever de pensar a educação que queremos. E, mais do que isso, pensar e lutar pela educação que queremos pós-pandemia para as nossas crianças de zero a seis anos. Que não saíamos dessa calamidade pública do mesmo jeito em que entramos... Que a nossa militância a partir da Carta da Terra seja pela educação da primeira infância de uma pedagogia decolonial que garanta o direito à terra, ao sol, à água e ao ar, como a história a nós contada por uma das crianças camponesas... Direito a uma terra cuidada para que todas as crianças tenham o seu fruto, o alimento saudável à sua mesa. Uma militância pelo direito à educação da primeira infância que garanta a luz do sol a iluminar as sombras da obscuridade de um governo que não prioriza o seu povo, de modo a dar lugar, prioritariamente, aos direitos fundamentais à vida por meio de políticas públicas

⁵ O autor se refere ao personagem Robinson Crusóé, protagonista das aventuras escritas por Daniel Defoe, publicadas originalmente em 1719 no Reino Unido.

para todas as nossas crianças. Militância para garantir o direito à água, que nutre a esperança por fontes, rios e mares despoluídos para que as crianças dela vivam em interação na natureza. Militância para garantir o direito ao ar livre de substâncias tóxicas. Militância para garantir o direito à liberdade de expressão encontrada nas cem linguagens das crianças porque, em interação com elas, aprendemos que podemos criar outros mundos possíveis!

Referências

- Antunes A. (2016, novembro 11). A uberização leva à intensificação do trabalho e da competição entre os trabalhadores. Entrevista com Márcio Pochmann. *Revista Instituto Humanitas Unisinos*. Adital. <http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/562224-a-uberizacao-leva-a-intensificacao-do-trabalho-e-da-competicao-entre-os-trabalhadores-entrevista-com-marcio-pochmann>
- Aquino, L. (2015). Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades. Em A. L. G. Faria, A. Barreiro, F. Santiago, E. E. Macedo, N. A. Silva, P. R. Silva, & S. E. Santos (Orgs.). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras* (pp. 95-105). Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=73884>
- Barreiro, A., & Faria, A. L. G. (2016). Descolonizando nossos pensamentos: por uma pedagogia descolonizada para a educação infantil. Em V. A. Cancian, S. F. da S. Gallina, & N. Weschenfelder (Orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 253-268). UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Ipê Amarelo, MEC/SEB.
- BBC News Brasil. (2020, março 8). Coronavírus: OMS declara pandemia. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>
- Benjamin, W. (1987a). Sobre o conceito da história. Em W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas 1, pp. 222-234). Brasiliense. <https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>
- Benjamin, W. (1987b). Livros infantis antigos e esquecidos. Em W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas 1, pp. 235-243). Brasiliense. <https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>
- Benjamin, W. (1987c). História cultural do brinquedo. Em W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas 1, pp. 244-248). Brasiliense. <https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>
- Benjamin, W. (2015). *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Nau.

- Brasil. (2017). *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. (Regulamenta o art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Presidência da República. Secretaria-Geral. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm
- Brasil. (2020a). *Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020* (Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993). Presidência da República. Secretaria-Geral. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13982.htm
- Brasil. (2020b). *Decreto nº 10.316, de 7 de abril de 2020* (Regulamenta a *Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020*). Presidência da República. Secretaria-Geral. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10316.htm
- Brasil. (2020c). *Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020* (Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
- Deutsche Welle. (2020, julho 30). Coronavírus: Brasil acumula mais de 90 mil mortes por covid-19. *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/pt-br/brasil-acumula-mais-de-90-mil-mortes-por-covid-19/a-54370266>
- Folhapress. (2020, março 12). Tudo o que você precisa saber sobre o novo coronavírus. *Folha de Pernambuco*. <https://www.folhape.com.br/noticias/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-novo-coronavirus/133214>
- Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). (2020a). *MonitoraCovid-19*. Ministério da Saúde. <https://bigdata-covid19a.icict.fiocruz.br>
- Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). (2020b). *Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia covid-19: crianças na pandemia covid-19*. https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%cc%a7as_pandemia.pdf
- Gadotti, M. (2010). *A carta da Terra na educação*. [Cidadania planetária 3]. Instituto Paulo Freire.
- Haidar, D. (2020, maio 8). Ônibus do BRT seguem superlotados durante a pandemia do coronavírus no Rio. *G1 Rio de Janeiro*. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/28/onibus-do-brt-seguem-super-lotados-durante-a-pandemia-do-coronavirus-no-rio.ghtml>
- Lis, L. (2019, dezembro 10). Metade da população brasileira não tem acesso a rede de esgoto, diz ministério. *G1 Economia*. <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/12/10/metade-da-populacao-brasileira-nao-tem-acesso-a-rede-de-esgoto-diz-ministerio.ghtml>
- Macedo, E. E., Santiago, F., Santos, S. E., & Faria, A. L. G. (2016). Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. *Crítica Educativa*, 2(2), 38-50. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.95>
- Mendes, R. (s.d.). *O menino que tudo queria*. Casa Publicadora Brasileira.

- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). (2020, abril 19). *Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativo à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19*. <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>
- Organização Pan-Americana da Saúde (Opas). (2020, janeiro 30). *OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus*. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812
- Perrault, C. (2004). *O pequeno polegar*. Companhia das Letrinhas.
- Pulino, L. H. C. Z. (2018). Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas. *Linhas Críticas*, 23(51), 412-427. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8240>
- Tokitaka, J. (2017). *Pedro vira porco-espinho*. Jujuba.
- Vasconcellos, T. de. (2016). A menina e as batatas: infância, filosofia, brinquedo e brincadeira. Em V. A. Cancian, S. F. da S. Gallina, & N. Weschenfelder (Orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (p. 281-296). UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Ipê Amarelo; MEC/SEB.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Em J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26. (83). <http://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

Biografia

Cláudia Vianna de Melo

Doutora em Educação da Universidade do Rio de Janeiro (2019). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro.

E-mail: claudiavdemelo@g-mail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7796-6637>

Bárbara de Oliveira Gonçalves

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente do Programa de Pós-Graduação da UERJ.

E-mail: bog.ped@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6783-2480>



Licença Creative Commons. Este trabalho está licenciado sob uma Licença Internacional Creative Commons Attribution 4.0.